

## 地域日本語教育の目標とアプローチ

—— 多文化共生とことばの教育の視点から ——

宮 野 祥 子

### 1. はじめに

地域日本語教育は日本の地域に暮らす日本語を第一言語としない「外国人」<sup>(1)</sup>に対して行われている日本語教育である。地域日本語教育のはじまりは、1970年代後半から行われてきたインドシナ難民や中国帰国者への「生活適応教育」における日本語教育とされている<sup>(2)</sup>。さらに、1990年代に入ると、日系人就労者や外国人配偶者などの急増をうけて、各地域で活発に行われるようになってきた。日本語教育だけでなく、生活に必要な情報の提供や生活上の問題への対応などの生活支援がされてきた。学習者が社会に適応することが目標とされる場合が多かった。

一方で社会的な変化に目を向けると、2000年代に入ると国レベルで多文化共生政策が掲げられるようになってきた。多文化共生政策の中心を担っている総務省は2005年に「多文化共生の推進に関する研究会」を立ち上げ、翌年の2006年には報告書がまとめられている<sup>(3)</sup>。この報告書を受けて「地域における多文化共生推進プラン」が、都道府県、政令指定都市に通達された<sup>(4)</sup>。これを受け、各地の自治体は多文化共生を推進するための指針・計画の策定に取り組み始めている。また、同年には『生活者としての外国人』に関する総合的対応策<sup>(5)</sup>が取りまとめられ、外国人が地域に住む生活者として捉えられるようになってきている。このように外国人が生活者としてとらえられ、多文化共生が政府レベルで目指されるようになっていなか、多文化共生を実現していく取り組みの一つとして、地域日本語教育が重視されるようになっていっている。そして、ここ数年では、地域日本語教育の最終的な目標は、多文化共生の実現だと捉えられるようになってきた<sup>(6)</sup>。

しかし、地域日本語教育を通してどのように多文化共生を実現していくのかは具体的に提示されているとはいえない。本稿では、地域日本語教育をめぐる議論において、多文化共生とことばの教育というふたつの視点が明確にされていないという点に注目する。多文化共生をめぐる議論では、その実現にむけて批判的な議論がなされている。またことばの教育に関しても、ことばの教育の捉え直しがされ、地域日本語教育に示唆を与える視点を含んでいる。そのため、多文化共生をめぐる議論をふまえて多文化共生における重要な視点を提示し、さらにことばの教育の議論からえられる重要な視点を提示し、多文化共生の実現に向けた地域日本語教育の目標とアプロ

チをあきらかにすることを本稿のねらいとする。構成としては、多文化共生をめぐる議論とことばの教育をめぐる議論をそれぞれ整理し重要な視点を提示する。その上で、多文化共生とことばの教育のふたつの視点をふまえて、多文化共生の実現に向けた地域日本語教育の目標とアプローチを提示する。

## 2. 多文化共生の視点

多文化共生をめぐる議論を整理する前提として、多文化共生が日々の生活のなかで実現されていくという点にふれておきたい。岩淵功一は多文化共生は「必ずしも十全で調和的な文化差異の受け入れや共存」ではなく「反発・疑念を含みながらも、それでも同じ社会空間を行き、構成していくという必要に駆られて、あるいはそうした意志を持つことで、たとえ意識的にはさほど肯定的あるいは調和的ではなくとも差異との馴化という日々の実践から『共生の作法』が生成してくる」と指摘している<sup>(7)</sup>。差別や抑圧、衝突といった問題は、日々の生活のなかで起きているのであり、人々はそれらの問題と日々の生活のなかで向き合うなかで、調和的でなくとも「必要に駆られて」「『共生の作法』」を生み出しているということである。つまり多文化共生は日々の生活のなかで実現されていくといえる。

この前提を踏まえ、多文化共生をめぐる議論を、文化と文化の関係、文化観、文化づくりという三点にわけて整理する。

まず、多文化共生をめぐる文化と文化の関係についての議論が活発になされてきた。上述のように国の多文化共生政策の中心的な役割を担っているのが総務省である。総務省は、多文化共生を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」<sup>(8)</sup>と定義している。文化的ちがいや対等な関係など、文化と文化の関係が重視されていることがわかる。

一方で、多文化共生における文化と文化の関係に関してさまざまな批判的な議論がされている。まず、「マイノリティ」「マジョリティ」の関係に関する指摘がされている。たとえば、金侖貞は「『多文化共生』が政府や自治体などの政策用語として頻繁に使われていることに対しては、『多文化共生』という言葉が現実のマジョリティとマイノリティの不平等な関係を覆い隠してしまう恐れがある」と指摘している<sup>(9)</sup>。多文化共生の名のもとで、「マイノリティ」がますます抑圧される可能性があるという点には十分に意識しなければならない。

また、ハタノは多文化共生ということばを誰が発しているのかという点に注目している。「はっきりと言えるのは、『多文化共生』という言葉はマイノリティ、または社会的に弱い立場におかれている人たちの側から発生したことばではない、ということである。」と述べ、さらに、マイノリティがマジョリティ側に何かを要求するときには、「『多文化共生』など丸みを帯びた言葉を使って『多文化共生を実現してほしい』ということはない。マイノリティの立場からすれば

むしろ『自分たちの権利を認めてほしい』『侵害しないでほしい』といった形で切実な要求を掲げるのが自然なのである。』<sup>(10)</sup>と指摘している。多文化共生が社会的に弱い立場におかれている人たちの切実な要求から発せられたことばではない、という指摘は重要である。

金とハタノの指摘からよみとれることは、文化と文化の関係は平等に存在しているわけではないということである。平等に存在していないということはそこに不公正な関係が存在しており、不公正な関係をかえることなしに、多文化共生を実現していくことはできない。不公正な関係が存在することを認めず、その関係をかえることをめざさずに多文化共生の実現を推し進めようとすることは、ますます不公正な関係を深めてしまうおそれがある。そのため、文化と文化の関係から多文化共生を考えるならば、不公正な関係を公正な関係にかえることが必要だといえる。

一方で、多文化共生をめぐる議論のなかで、文化と文化の関係に加えて、文化観が批判的に捉え直されている。原知章は、現在日本で行われつつある多文化共生政策が「『日本人』や『日本文化』の同質性・固定性・自明性」<sup>(11)</sup>を前提としていることを批判的に捉える。そして、本質主義的文化観や反本質主義的文化観をめぐる議論を批判的によみとき、「『本質主義的か、反本質主義的か』という水準の議論にとまっているかぎり、議論は行き詰ってしまう。」とし、重要なのは「現在の日本の状況のなかでどのように『文化』を語り直すことができるのか、である。」と指摘する<sup>(12)</sup>。その上で、「文化の多様性を、民族や国民と言う次元だけでなく、ジェンダー、世代、職業、階層、身体的な障がいの有無などの次元でも考えるという多次元的文化観」<sup>(13)</sup>を提示している。また、原は東京都新宿区大久保地区で多文化共生の街づくりの活動をしてきた市民団体の共生懇の実践の分析を通して、多次元的文化観は「多様なアイデンティティ集団間のネットワークの拡大につながる」<sup>(14)</sup>と指摘している。つまり、人間は、民族や国籍以外にも多様な帰属集団があり、その集団をとおしてネットワークを築いていけるのである。

文化観の捉え直しによって、多様性が重要な視点であることがわかる。人のなかの「『内なる』多様性」<sup>(15)</sup>と人と多様な文化とのつながりが重要である。さらに、多様性是不公正な関係を変容させる力をつけることにも貢献する。アマルティア・センはアイデンティティに選択の余地がないと思い込むことは「暴力を根絶する力を多いに弱めることになる」し、「人間が矮小化されることになる。」と述べる<sup>(16)</sup>。さらに、「人には多くの異なった帰属関係があり、お互い実さまざまな方法で交流しうることを（…）明確に認識しなければならない」<sup>(17)</sup>と主張する。つまり、文化の多様性を認めることはエンパワメントになるということである。多文化共生を考える際にも、ひとりひとりが自分自身で関わる文化を選択すること、またひとりひとりのなかに存在する多様性をとおして交流を深めるという視点が不可欠である。

多文化共生をめぐる議論における視点として、文化と文化の関係、文化観に加えて、文化づくりという点があげられる。山西優二は多文化共生を「…人間が相互にそれぞれの文化を理解しあい、それぞれの文化の表現・創造に主体的に関わりながら緊張・対立関係の解決に向けて、より

公正で平和な関係、そして文化をつくり出している、またつくり出そうとしている動的な状態である」<sup>(18)</sup>と定義している。多文化共生は問題解決に向けて関係を変容させ、さらに文化をつくり出すという動的な状態として捉えられている。文化づくりにおいては、表現という視点を導き出すことができる。文化づくりをしていくためには、主体的に自らや自らの文化を表現して文化づくりに参加すること、そして表現によって新しい文化をうみだしていくという視点が求められる。文化観の多様性、文化と文化の関係の公正に加えて、文化づくりは表現という視点が大切である。

以上のように、多文化共生をめぐる議論を文化と文化の関係、文化観、文化づくりという三点からみると、多文化共生を実現していくためには、多様性にもとづき、不公正な関係を公正な関係にかえ、さらに文化の表現に関わっていくという三つの視点が重要なことが指摘できる。

### 3. ことばの教育の視点

まず、ことばの教育の議論をみていく前提として、ことばの教育の目標が捉えなおされるようになってきている点に注目したい。たとえば、Kramsch は外国語教育の目標として「third place」(「第三の場所」)の獲得という新しい視点を提示している。外国語における知識と能力の獲得は付随的な過程ではなく弁証法的なものであり、外国語を学ぶことで、個人的な意味づけや喜びや力を与えることができ、ネイティブ・スピーカーにとっての意味と自分自身の生活における意味との狭間で自分自身の意味を構築していくことがめざされるべきだと主張する<sup>(19)</sup>。言語を付随的に身につけることだけでなく、自分なりの意味を構築していくことがことばの教育の目標として提示されているのである。

このように新たな目標が提示されているなか、ことばの教育では、日本語や英語といった特定の言語からことばへの意識が重視されるようになってきた。例えば、教育学の視点から、大津由紀雄は「『ことばへの気づき』に根ざした言語教育」を構想し、ことばの構造と機能をメタ的に意識し、ことばの性質を十分に活用することで心的活動を充実させることができるとしている<sup>(20)</sup>。また、国語教育でも、日本語という一つの言語からことばへの気づきへと変容するべきだという指摘がなされている<sup>(21)</sup>。実践に向けての提案でも「ことばと人の神秘的ともいえる根源的な関わりやことばの力・機能、言語科学の基礎について学ぶ」ことや「自己と他者のことばの尊厳と権利を学ぶ」<sup>(22)</sup>ことが提案されている。そして、日本語を教授する前に「ことばの力・機能」や「ことばの尊厳と権利」を基礎として学ぶことがあげられている。

ことばへの意識が重要視されている理由については村上呂里の言及が参考になるだろう。「メタ言語意識は、自らの言語を多層化し、他の複数の言語を学ぶ際に活用できる、多言語社会を生き抜く上で重要なことばの学力の要素になるだろう。」<sup>(23)</sup>と述べている。つまり、社会が多言語化するなかでことばへの意識が重要になってくるというのである。このようにことばへの意識は、学習者や社会の課題から発展してきた考え方といえるだろう。

次に、ことばの教育では、多様な言語観があることが指摘されている。従来、ことばは意思疎通の道具として捉えられることが多かった。そのため、例えば、〇〇語教育というのは〇〇語という新しい道具を身につけると考えられていたのである。しかし、人間にとってことばは意思疎通の道具だけの存在ではないと指摘されている。たとえば、日本語教育では、意思疎通の道具だけでなく遊びやクリエイティブな表現手段に使っていることが指摘されている<sup>(24)</sup>。意思や思考を伝えあうだけでなく、遊びや芸術などにことばをつかっているというのである。さらに、道具や手段ではない言語観も提示されている。細川英雄は言語教育をとおして「アイデンティティの構築・更新」をめざしている<sup>(25)</sup>。これは、ことばが「アイデンティティの構築・更新」を担うものだという言語観が背景にあるということである。

また、その言語観をどのように教育で扱っていくのかに関して、国際理解教育におけることばの学びのもつ役割が参考になる<sup>(26)</sup>。国際理解教育では、「道具としてのことば」だけではなく「学びの対象」としてことばをとらえることが提案されている。道具としてのことばを獲得したり、道具としてのことばで何かを伝えたりするのではなく、ことばそのものを学びの対象とするなかに多様な言語観が反映されている。たとえば、「感性・想像力の育成」には、ことばが身体性や霊性をもっているという言語観があり、「文化・社会の育成」には、ことばと文化の関係、また、ことばがさまざまな問題の原因となっているという言語観がいかされている。

以上のように、ことばの教育をめぐるのは、特定の言語の習得からことばそのものへの意識を重視すべきだという指摘がされている。また、ことばを意思疎通の道具としてのみとらえるのではなく、多様な言語観があることが指摘され、さらに、その多様な側面を学びの対象としたことばの学びのあり様が提示されている。

#### 4. 地域日本語教育の目標とアプローチ

多文化共生、ことばの教育というふたつの視点から改めて地域日本語教育を捉え直し、目標とアプローチを提示する（図1）。

##### （1）目標

多文化共生をめぐる議論から、多文化共生の実現のためには、多様性、公正、表現という三つの視点が重要であると指摘できる。多様性、公正、表現という三つの視点を地域日本語教育の目標として提示したい。多様性、公正、表現という三つは相互に関連づくものである。それぞれが関連づくことで、多様性、公正、表現も深まっていくと考えられる。

多様性に関しては、自分のなかに多様性を見つけ、また多様性に対してひらき、自分自身と文化とつなげることが重要である。一方で、多様性を協調すると、ひとりひとりが個別化してしまう「社会の『個人化』」<sup>(27)</sup>につながる恐れもある。そのため、自分自身のなかの多様性を見つけ、

また多様性に対して自分自身をひらき、さらにつながることが求められるのである。地域日本語教育において、例えば、日本語学習者は母親、料理好き、母語がタガログ語、など多様な属性をもっている。その多様性をいかして、集団とつながっていくことができる。多様性にもとづいて多様なつながりをつくりだすことが地域日本語教育で多文化共生を実現していくための目標となる。

次に、公正は、文化と文化の関係の不公正な関係を公正に変容させていくことである。不公正な関係に気づき、その関係をずらそうとしたり、くずそうとしながら、公正な関係にかえることが求められる。例えば、不公正な関係のあらわれとして外国人に対する偏見があげられる。どのような偏見があるのか、どうしてそのような偏見がもたれるのかを考え、偏見を崩していくことで、関係をかえようとする必要がある。

さらに、表現は、文化づくりへの参加を通して、自己や文化をあらわすということを地域日本語教育の目標としてあげられる。多様性を通してつながりをつくり、不公正な関係を公正にかえるという、つながる、かえるに加えて、あらわすことが多文化共生を実現していくために重要である。日本語学習者はさまざまな文化的背景をもっているため、その表現方法もさまざまなはずである。その表現方法をいかしながら、文化の表現に関わり、あらわしていくことが求められる。さまざまな表現を通して、既存の文化がもっと豊かになっていくと考えられる。また、あらわす過程においては遊ぶことも重要である。遊ぶことは常識やこれまでの価値観にとらわれずいろいろな可能性を試すことでもあり、それはあらわすことにとっても意義がある。

以上のように、地域日本語教育における目標として、多様性、公正、表現を提示できる。それぞれの目標はそれぞれ関連づいている。

## (2) 四つのアプローチ

ことばの教育の議論から導かれたことばへの意識、多様な言語観という視点にもとづくと、多文化共生の実現に向けた地域日本語教育のアプローチとして以下のアプローチを提案できる。①言語運用能力習得アプローチ②文化理解アプローチ③問題解決アプローチ④感性アプローチである。それぞれのアプローチは相互に関連づきながら、多様性にもとづいてつながること、不公正な関係を公正な関係にかえること、表現を通してあらわすことを可能にし、多文化共生の実現へとつながっていく。

### ①言語運用能力習得アプローチ

地域日本語教育のことばの教育の基礎になるのは、やはり日本語の運用能力を習得することである。多文化共生を実現していく際にも日本語の運用能力を習得することは重要だと考えられる。ただし、これまでなされてきた日本語の文法・文型に関する知識や、読む・書く・聞く・話す能力を養うだけでなく、生活に根ざしたアプローチになることが望まれる。多文化共生の前提とし



て、多文化共生が生活のなかで実現されていくと述べたが、言語運用能力習得アプローチでも大切になるのが、学習者の生活だといえる。すでに文化庁が中心となって生活場面に即したカリキュラムが開発されている<sup>(28)</sup>。しかし、場面設定があらかじめ決められており、学習者の生活と結びついたことばに焦点をあてているとはいいがたい。

学習者の生活と結びついたことばの習得を探っていくには、まず、学習者がどのような生活を営んでいるのか、そしてそこにどんな問題があるのかに焦点をあてていくことが求められる。たとえば、子育て中の学習者を例にとって見よう。子育てで、どんなことが悩みでどんなことが喜びなのか、またどんな人や場所が助けになっているのか、また学習者自身はどのように育てられたのかなどを浮き彫りにしながら、ことばを習得する必要がある。

## ②文化理解アプローチ

これまでも、文化理解は地域日本語教育で行われてきた。学習者が日本の生活習慣になれることや伝統文化に触れることが目的とされてきた。そこでは、ことばは文化を伝えるための道具である。つまり、ことばを通した文化理解である。しかし、ことばの教育の文化理解アプローチとして、ことばを通した文化理解に加え「ことばに内在する文化を対象とした文化理解」が可能である。「ことばに内在する文化を対象とした文化理解」の可能性はこれまで指摘されてきている。たとえば、英語学が専門の安井泉は「ことばという器に閉じこめられているはずの文化は、ことばの中身をさぐっていくことによって、必ずや見つけ出すことができるはず」<sup>(29)</sup>と指摘している。ただし、ことば=文化として固定的にとらえることは、本質主義的になるおそれもあるという点を意識しなければならないため<sup>(30)</sup>、「多次元的文化観」にもとづいた文化観に基づいたアプローチにすることが求められる。

文化理解アプローチは、特に文化観の捉え直しから多様性が導き出されたように、多様性という視点から必要なアプローチである。文化理解を通して、内なる多様性と自己と多様な文化とのつながりに気づくことができる。ことばをとおした文化理解を通して、例えば料理を行ったりすると、料理が好きな参加者がどうしがつながることができる。また、「ことばに内在する文化を対象とした文化理解」を通して、多様性をみつけるためには、日本語に内在する文化に存在する多様性に焦点をあてることが求められる。

## ③問題解決アプローチ

地域日本語教育の学習者はさまざまなことばをめぐる問題に直面している。たとえば日本人と結婚したフィリピン出身の女性が「子どもに日本語か英語で話しかけてもいいけど、タガログ語はだめ、と家ではいわれている」<sup>(31)</sup>と述べている。このような問題にも取り組んでいくことが求められる。地域日本語教育で、すでにさまざまな問題解決はなされてきたものの、その問題は生活上の問題がほとんどである。生活上の問題解決も重要であるが、ことばをめぐるさまざまな問題解決に取り組むことが求められる。

文化理解アプローチと同様に、ことばを通した問題解決に加えことばに内在する問題に対する問題解決が可能である。ことばに内在する問題に対する問題解決とは、例えばことばに含まれる差別性などの問題である<sup>(32)</sup>。このようなことばをめぐる問題の解決を目指すのが、問題解決アプローチである

問題解決アプローチは、主に公正の視点から重要なアプローチである。ことばをめぐる問題やことばに内在する問題を解決するなかで、不公正な関係に気づき公正な関係にかえることにつながる。たとえば、言語継承の問題に対して、言語継承できない背景にある不公正な関係に気づき、言語継承をできるような機会をつくりだしたり、言語継承の大切さを伝えたりすることで、不公正な関係を公正な関係に徐々に変えていくことができるだろう。

#### ④感性アプローチ

ことばには、身体性や霊性がある。たとえば、身体性について、国際理解教育では、横田和子が「言語に対する気づきを促す」一つの方法として「ことばがからだに根ざしていることを学ぶという視点を提示」<sup>(33)</sup>し、「ことばの響き・におい・温度・手触りを実感したり、ことばの海の中を泳いでみる」<sup>(34)</sup>ことの大切さをあきらかにしている。また、哲学者の鷲田清一はことばの「語りかた」に注目し、哲学は「ロゴスを重視するあまり、そうしたことばのきめに無神経でありすぎてきたということはないだろうか。哲学の内容ではなく、哲学を語るそのことばの肌触りが、ひとを支え、またひとを傷つけることがあることに、無自覚でありすぎたということはないだろうか。」<sup>(35)</sup>と述べている。哲学を語ることばにかぎらずことばそのものに「きめ」や「肌触り」といった身体性があるといえる。また、霊性に関してはおまじないや縁起が悪いことは言わないようにするなど現代の生活でもめずらしくない行為である。この背景にはことばに宿す霊性への信仰があるといえる。

感性アプローチでは、このような身体性や霊性などことばがもつ感性的な要素に焦点をあて、自然や歴史や目には見えない力などへの感性をひらくアプローチである。ことばを通して感性をひらく方法とことばに内在する要素を対象として感性をひらく方法がある。感性をひらくとは、身の回りにある多様な対象に、興味関心や愛着、思いやりをいだいたり、あまり気にしていなかった対象に対して敏感になったりすることを意味している。

感性アプローチは、表現という視点から重要なアプローチである。ことばのもつ身体性にふれるなかでさまざまなかたちで、表現することを可能にする。たとえば、ことば遊びをとおして、日本語能力にかかわらず、表現することができる。ひとたび自分自身をあらわすことは、もともと持っている表現方法を誘発し、さらなる表現をひきだしていくと考えられる。



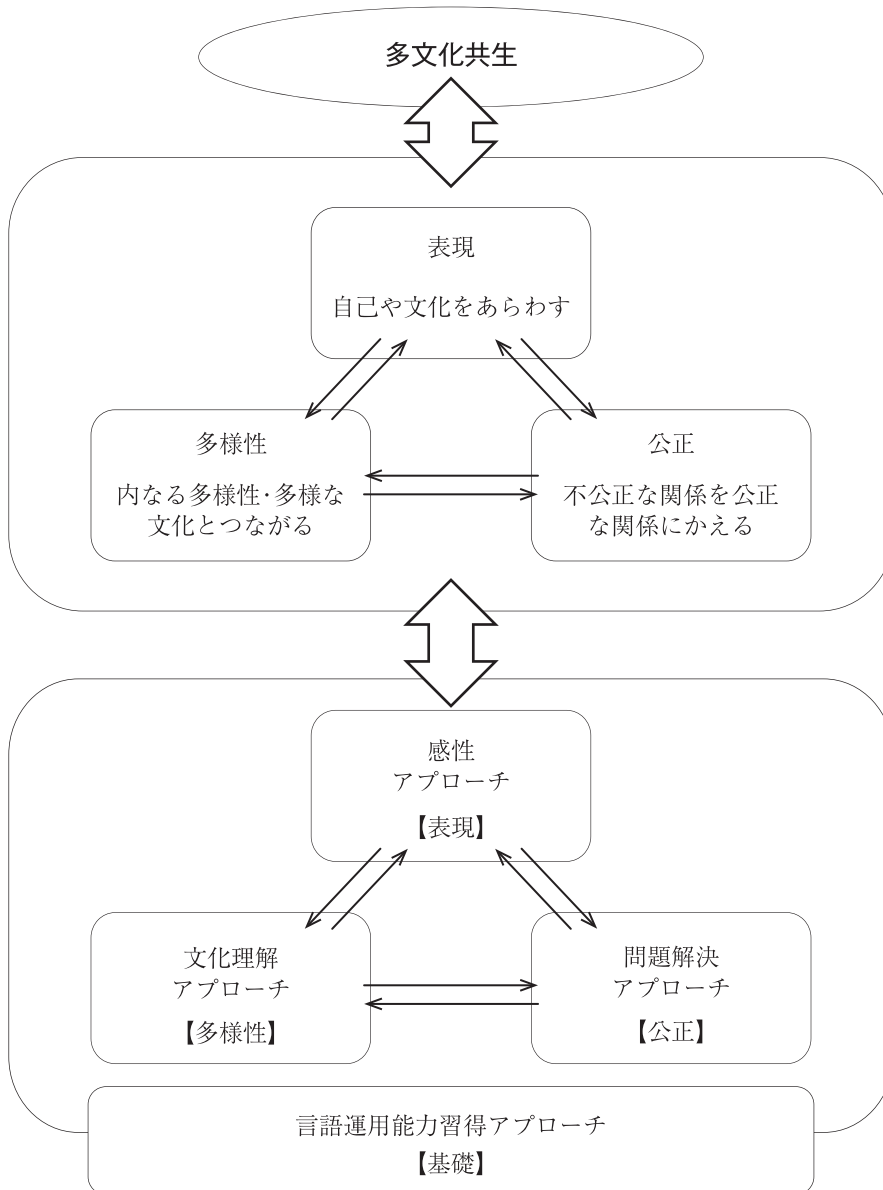


図1 地域日本語教育の目標とアプローチ

## 5. おわりに

本稿では、多文化共生、ことばの教育という視点から、地域日本語教育で多文化共生を実現するための目標とアプローチをあきらかにした。多文化共生をめぐる議論を踏まえた上で、目標として、多様性、公正、表現という三つを提示した。さらに、これらの目標を実現していくためのアプローチとして、言語運用能力習得アプローチ、文化理解アプローチ、問題解決アプローチ、

感性アプローチを提示した。言語運用能力習得アプローチは基礎となるアプローチであり、文化理解アプローチは主に多様性にとって、問題解決アプローチは公正に、感性アプローチは表現にとって大切なアプローチである。ただ、当然、それぞれのアプローチに多様性、公正、表現それぞれの視点が交錯するものである。

実践にむけての具体的な課題の提示は今後の研究課題となる。そのため、実践にむけてより具体的な提示をしていくことが課題である。そのためには教材開発が有効と考えられる。教材開発をし、実践を行い、さらに考察を加えて理論と実践を深めていくこととしたい。

## 注

- (1) 外国人という名称については、『外国人』という呼称は従来、様々な問題を提起してきた、日本国籍の有無だけでも自分が「何々人である」といった認識だけでも規定できない用語である。本稿においてもこの用語を用いないかもしくは「外国人」のように括弧をつけて記述していくべきであろうが、煩雑さを避けるため、便宜上、これ以降は開いて記述していく。」という池上摩希子になった。(池上摩希子「『地域日本語教育』という課題—理念から内容と方法へ向けて—」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20号、早稲田大学日本語教育研究センター、2007年、105-118頁、115頁)
- (2) 西尾圭子「地域の日本語教育」『AJALT』17号、国際日本語普及協会、1994年、国際日本語普及協会「日本に定住する外国人」『AJALT』20号、1997年、8-9頁、8頁、池上摩希子、前掲書、106-107頁など。インドシナ難民、中国からの帰国者への日本語教育は研究センターが設けられるなど、国の政策としておこなわれたものであるが、行政が公的な支援をする以前から、民間のボランティアなどが中心となった支援がおこなわれ、さらにそれが現在まで続いているという指摘がされている(池上、前掲書、107頁)。
- (3) 総務省「多文化共生の推進に関する研究会 報告書」2006年、<http://www.pref.ibaraki.jp/bukyoku/seikan/kokuko/jpn/job/tabunka/img/repo06.pdf> (2011年9月3日閲覧)
- (4) 総務省自治行政局国際室長「地域における多文化共生推進プランについて」[http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota\\_b6.pdf](http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b6.pdf) (2011年9月3日閲覧)
- (5) 外国人労働者問題関係省庁連絡会議『「生活者としての外国人」に関する総合的対応策』2006年、<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/gaikokujin/honbun2.pdf> (2011年9月3日閲覧)
- (6) たとえば、文化庁『平成19年度文化庁 日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発 (「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業)—報告書—』2008年でも、多文化共生社会の形成に向けた地域日本語教育の意義が提示されている。
- (7) 岩渕功一「多文化社会・日本における〈文化〉の問い」岩渕編『多文化社会の〈文化〉を問う 共生／コミュニティ／メディア』青弓社、2010年、9-34頁、18頁
- (8) 総務省『多文化共生の推進に関する研究会 報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～』2006年、6頁
- (9) 金岡貞「多文化共生をどのように実現可能なものとするか—制度化のアプローチを考える—」馬淵仁編『「多文化共生」は可能か—教育における挑戦』2011年、勁草書房
- (10) リリアン・テルミ・ハタノ「在日ブラジル人を取り巻く『多文化共生』の諸問題」植田晃次・山下仁編『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』三元社、2006年、55-80頁、55-56頁
- (11) 原知章『「多文化共生」をめぐる議論で、『文化』をどのように語るのか?』岩渕功一『多文化社会の〈文化〉を問う—共生／コミュニティ／メディア』青弓社、2010年、第一章、38頁
- (12) 同上、41頁

- (13) 同上、55頁
- (14) 同上、43頁
- (15) 同上、42頁
- (16) アマルティア・セン（大門毅監訳・東郷えりか訳）『アイデンティティと暴力：運命は幻想である』勁草書房、2011年、4頁
- (17) 同上、5頁
- (18) 山西優二「多文化共生と開発教育」山西優二・上條直美・近藤牧子編『地域から描くこれからの開発教育』新評論、2008年、38-48頁、47頁
- (19) Kramch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, p.239.（訳は引用者）
- (20) 大津由紀雄「ことばの学び」『教育学研究』78巻、1号、2011年、55-56頁
- (21) 村上呂里『日本・ベトナム比較言語教育史—沖縄から多言語社会をのぞむ』明石書店、2008年
- (22) 同上、421頁
- (23) 村上、前掲書、425頁
- (24) 泉子・K・メイナード「言語学と日本語教育学」『日本語教育』132号、2007年、23-32頁、25頁
- (25) 細川英雄「教育環境の空間の設計・設定をめざして—実践を開き、研究を紡ぐ教師へ—」細川英雄ことばと文化の教育を考える会編『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり』凡人社、7頁
- (26) 山西優二「国際理解教育からみたことばのもつ多様な役割」『国際理解養育』16号、2010年、33-40頁、37頁
- (27) 原、前掲書、42頁
- (28) 文化庁『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案」2010年
- (29) 安井泉『ことばから文化へ—文化がことばの中で息を潜めている』筑摩書房、2010年、7頁
- (30) 村上、前掲書、426頁
- (31) 阿久澤麻理子・榎井縁「ことばから見た国際協力『文字とことばを考える取り組み』から」『開発教育』19号、1991年、69頁
- (32) たとえば、社会言語学者の田中克彦は敬語に含まれる差別性や女性語に含まれる服従表現などを問題としている。（田中克彦『国家語をこえて：国際化のなかの日本語』筑摩書房、1993年、89頁）
- (33) 横田和子「ことばの豊穰性と国際理解教育—ことばとからだのかかわりを中心に—」『国際理解教育』14号、2008年、46-63、49頁
- (34) 同上
- (35) 鷺田清一『「聴く」ことの力—臨床哲学試論』阪急コミュニケーションズ、1999年、15頁